

TOMORI TÍMEA

MERRE TART(HAT) AZ ISKOLA? – AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG KORÁNAK LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSI KULTÚRÁBAN

„A magyar középfokú oktatás, de jelentős mértékben a felsőoktatás is »információátadásra« rendezkedett be: arra, hogy egy-egy diszciplína bemutatásakor [...] csak olyasmiről beszéljen, ami megoldott, ami »biztosan« tudható, és hallgasson a nyitott, a megoldatlan kérdésekről. Holott a jó tudóst nem a kerek és zárt tudás, hanem a problémaérzékenység, az evidenciákra való rákérdezés bátorsága jellemzi. A tudomány valódi szépségeit ugyanis csak akkor látja meg egy fiatal, amikor már »benne van« – és ösztönzést kap erre a bekapcsolódásra, amikor azt érzékeli, hogy tele vagyunk olyan kérdésekkel, amelyeknek megoldása az új generációkra vár.”

(Kroó, Mindentudás Egyeteme 3. pp. 361.)

Bevezetés

A kiindulási pont, azaz a nagy kérdés! „Akkor, amikor az egész életen át tartó tanulás, az információs társadalom, a kompetencialapú oktatás, a differenciálás, a módszertani sokszínűség, a tananyagcsökkentés, a szövegértés fejlesztése [...] irányelvekké, szlogenekké válnak, az iskolai könyvtárak és a könyvtár-pedagógia helyzete nem erősödik. Sőt néha még gyengülni is látszik.” (Dömsödy, 2012, pp. 6-7.) A fent említett készségek, fogalmak és hívószavak nélkül a neveléstudományban, oktatásban dolgozók napjai elképzelhetetlenné váltak napjainkra. Miért ezek lesznek a legfontosabb irányelvek a pedagógiai kultúrában? Válaszomat a PISA-mérések részletes elemzésével kezdem, majd áttérek a kompetenciaalapú tanulás fontosságára, hogy a dolgozat második fejezetében bemutatott információs műveltségről (IL) való tudásunk egy meghatározó keretet kapjon. Célom felhívni a figyelmet az információs műveltség létjogosultságára az oktatásban, illetve a könyvtáros felfogás szemszögeit elhagyva újabb perspektívába ágyazni a témakört, amelyben a kommunikációs kompetencia részeként, az emberi boldogulás útjaként és az oktatás, képzés egyik kulcselemeként jelenik meg.

Helyzetelemzés

Ahhoz, hogy az oktatásban megfelelő tartalmi-szerkezeti átalakítást tudjanak véghez vinni a magyar szakemberek, szükség van az eddigi eredmények alapos elemzésére, a probléma feltárására. Úgy vélem, hogy a kutatómunkát is segíti az előzmények felelevenítése, így ennek tekintetében a legfontosabb kiindulópont a jelenlegi helyzet elemzése, az eddigi eredmények ismertetése ebben a dolgozatban is. Írásom első részében az eddigi PISA-vizsgálatok és kompetenciamérések eredményeiről kívánok elemző áttekintést adni, majd a jelenlegi iskola arculatát és céljait bemutatva lépek tovább a következő fontos tematikai egységre, az információs műveltségre, annak pedagógiai vetületére. Lényegesnek tartom azt a felismerést, miszerint az információs műveltség oktatása és tanulása alapvető készség, amelyet állandóan fejleszteni kell, hiszen ahogyan Varga Katalin fogalmaz a XXI. század alapműveltségeként is aposztrofálható. Másrészt az információs szmog hozadéka, a figyelemközpontú társadalom alakulása és az információs társadalomból való kilépés gondolatköre kulcsfontosságú lehet a továbbiakban.

A PISA-vizsgálatokról

„Fontos, hogy az iskoláztatás végeredményét a modern társadalmak követelményeinek fényében vizsgáljuk. Világos, hogy azok a kompetenciák, amelyek a szüleinket sikeressé tették, többé nem elegendőek arra, hogy bennünket is sikeressé tegyenek. Gyerekeink ráadásul újabb kihívásokkal kerülnek szembe, amelyekre föl kell készülniük. Ez járt a fejünkben, amikor megalkottuk a PISA-t. A PISA napjainkban földrajzi és gazdasági szempontból a legátfogóbb nemzetközi felmérés – azon országok eredményét méri, amelyek ma a világ gazdasági összteljesítményének durván kilenctizedét adják. Ugyanakkor sokféle tantárgyat von be a vizsgálatba, és nem szorítkozik olyan feleletválasztós feladatokra, mint amelyeket a tipikus iskolai tesztekben találunk, hanem a való életből vett feladatokat ad a tanulóknak. A PISA egyik megkülönböztető jellemzője az is, hogy nemcsak befelé tekint, vagyis nemcsak visszafelé kéri számon mindazt, amit a diákoknak meg kellett (volna) tanulniuk, hanem kifelé is figyel, vagyis azt próbálja értékelni, hogy a diákok mit tudnak kezdeni a tanultakkal.” – mondja Andreas Schleicher (Benedek, 2005). Továbbá azt is kifejti, hogy már nemcsak a kognitív képességeket tekinti kompetenciának a PISA-vizsgálat, hanem a gyakorlati jártasságokat, a szociális és viselkedés-lélektani komponenseket is.

A PISA három nagy kompetenciacsoportra alapoz:

- szociokulturális eszközök (nyelv, szimbólumok, technológia) ismerete;
- az egyén(ek) jogainak és korlátozásainak ismerete;
- együttműködésre, kapcsolatteremtésre, kapcsolatfenntartásra, toleranciára való fogékonyság.

A PISA-mérések

- 2000-ben az olvasást, szövegértést,
- 2003-ban a matematikát,
- 2006-ban a természettudományokat,
- 2009-ben ismét a szövegértést,
- 2012-ben újra a matematikát helyezték a tizenöt éves korosztály felmérésének centrumába.

A mérések magyarországi viszonylatban nem hoztak kiemelkedő eredményeket, sőt a 2000-es mérés szerint a magyar diákok teljesítménye a nemzetközi átlagnál gyengébb. (Vári–Auxné Bánfi–Felvégi–Rózsa–Szalay, 2002) A különböző tematikájú írások olvasása, megértése különös gondot okozott a fiataloknak. Ez rávilágított arra a tényre, hogy olvasni és szöveget értelmezni nem elég kizárólag a magyar nyelv és irodalom órák keretében, hiszen így csak egysíkú szövegekkel találkozhatnak a tanulók. Ahhoz, hogy képesek legyenek az élet minden területéről előkerülő szövegeket tudatosan megérteni, szükség van arra, hogy minden más tanítási órán is ezt tegyék.

A magyar diákok matematikai kompetenciája is az OECD-országok átlagánál alacsonyabb volt 2000-ben. A felmérés arra a tényre hívta fel a világ figyelmét, hogy a problémacentrikus oktatást képviselő távol-keleti és angolszász iskolák értek el kiemelkedő eredményeket ezen a területen. A természettudományok területén az átlagot elérő országok között szerepeltünk, bár egyértelműen kimutatták, hogy a magyar diákok problémamegoldó képessége nem megfelelő. Ez már korábbi (IEA) mérésekből is kiderült, de valószínűleg nem került a figyelem középpontjába a kiemelkedő összesített eredmények miatt.

Ez a vizsgálat figyelmeztetés volt arra, hogy az önálló és a csoportban végzett munkát részesítse előnyben az oktatási rendszerünk az addig megszokott frontális munkához képest. Valamint adatfeldolgozás, adatértelmezés, értékelés és projekt jellegű feladatok bevezetésére van szükség a magyar oktatásban. (Vári, 2002)

A 2012-es vizsgálat egy újabb fordulópont a nemzetközi mérések történetében, hiszen a digitális kompetenciát is mérte és elemezte a tizenöt éves digitális bennszülött korosztály körében. Bár a józan ész arra enged következtetni, hogy talán a nem papír alapú mérés ebben a korosztályban jobb eredményeket hoz, ez nem bizonyosodott be. A 2012-es mérés során a magyar tanulók az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek a matematikai feladatok kapcsán, ráadásul az EU-ban sem számított ez kiemelkedő eredménynek. A digitális kompetenciát mérő feladatokban is a távol-keleti országok teljesítettek a legjobban, azonban a magyar eredmények itt is a legrosszabbul teljesítő országok eredményéhez közelített, arról nem is szólva, hogy a digitális környezetben mért matematika eredményeik némileg rosszabbak a papír alapon mért eredményeiktől. Összességében a magyar diákok addig viszonylag stagnáló eredményeiben a 2012-es mérés hozott szignifikáns eredménycsökkenést. (Balácsi, Ostorics, Szalay, Szepesi Vadász, 2013)

A szövegértési kompetencia mérése során szintén a távol-keleti országok, valamint Finnország került az élmezőnybe. A magyar diákok szövegértési teljesítményében nincs szignifikáns különbség az előző vizsgálatokhoz képest, de a néhány pontos eredménycsökkenés azt jelenti számunkra, hogy az addig OECD-átlaghoz tartozó eredményünk, már az OECD-átlag alatt mérhető. A digitális szövegértésben ismét a távol-keleti és az angolszász országok nyújtottak kiemelkedő teljesítményt. Magyarország az OECD-átlagnál szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtott, ami azonban még ennél is megdöbbentőbb, hogy másfél képesség szintnyi differencia van a nyomtatott szövegértés javára. A természettudományos tudás mérése kapcsán sajnos ugyanez az eredmény látott napvilágot magyar vonatkozásban.

A 2012-es mérés során Finnország rontott, míg Lengyelország javított az előző PISA-mérésen elért eredményéhez képest. Azonban jelentős változásnak tartom, hogy 2009-ben a távol-keleti államok bekapcsolódtak a PISA-mérésbe, ugyanis mindhárom részterületen ezek az államok tartják a legkiemelkedőbb eredményeket. Így a finnek ugyan rontottak eredményeiken, de még mindig jóval az OECD-átlag fölött teljesítenek. Magyar vonatkozásban azért azt érdemes lenne végre vizsgálni, hogy az átlag alatti teljesítményt nem a régi rendszerhez való erős ragaszkodásunk adja-e. A tanulóink túlterheltek, nem szeretnek iskolába járni, hiányzik a kreativitás és a munkáltatás a legtöbb magyarországi iskolából. A konstruktivista szemléletmódról beszélünk hosszú évek óta, ugyanakkor a pedagógusoknak csak minimális hányada alkalmazza a mindennapi gyakorlatban. (Balácsi, 2013)

A kompetenciamérésekről

A kompetenciamérést 2001 őszén indították útjára. Egy évvel később alakult ki a ma is ismeretes rendszer, amely szerint a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók minden magyarországi iskolában számot adnak a szövegértési és a matematikai kompetenciáikról. Célja az intézményi önértékelés, a fejlesztési irányok meghatározása, adatok szolgáltatása a fenntartó és a külső intézményértékelés számára. 2008-tól a tanulók egyéni azonosítókat is kapnak, amelyek által követhetővé válik az egyéni fejlődés mértéke is. (Balázi és mtsai, 2014)

A szövegértési kompetencia mérése során az élet különböző területeiről származó szövegeket használnak. „A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.” – írják az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei című kiadványban. (Balázi és mtsai, 2014)

A szövegtípusok fajtái:

- céljuk szerint lehetnek: élményszerző, magyarázó és adatközlő szövegek;
- formai sajátosságok alapján: folyamatos, nem folyamatos és kevert típusú szövegek.

A szövegértési feladatok a következő gondolkodási műveleteket mérik: információ visszakeresése; kapcsolatok, következtetések; értelmezés. A kérdések fajtái: feleletválasztós és a nyílt végű, szöveges választ igénylő feladatok. A kompetenciamérés matematikai része vizsgálja:

- a tanulók azon képességét, amely segítségével megértik és elemzik a matematika szerepét a világban;
- a matematikai eszköztár készség szintű használatát;
- képes-e a tanuló a megtanult matematikai ismereteket a gyakorlatban használni,
- a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben.

Az Oktatási Hivatal beszámolója szerint a 2008–2013-as időintervallumban nincsenek jelentős eltérések a mérési eredmények között.

Összességében a PISA-vizsgálatok és az országos kompetenciamérés feladatai hasonló szisztéma szerint mérik a tanulói készségeket, képességeket. Nem feltétlenül a tárgyi tudás, mint inkább annak alkalmazása jelenik meg ezekben a vizsgálatokban. Bár a két mérés

egymástól függetlenül jött létre, alapjaiban megegyezik. Feltételezem, hogy az átalakuló oktatási rendszer a kompetenciaalapú oktatást helyezi előnybe egyrészt a nemzetközi és hazai mérések javulásának szempontjából, másrészt pedig a gazdasági előrelépés célzata miatt is.

A modern iskola arculata és funkciói

Halász (2001) munkájából kiindulva megállapítható, hogy a modern oktatási rendszerek a 18–19. században jöttek létre, majd a 20. században kialakult a jelenlegi profiljuk. Ismertető jegyeik Halász szerint, hogy:

- a népesség egésze belép a rendszerbe,
- a működését jogszabályok irányítják,
- jórészt közpénzekből támogatják,
- a politikai hatóság felügyeletet gyakorol felette.

Az oktatási rendszernek nyolc funkciót kell betöltenie ahhoz, hogy eredményes legyen – írja Halász (2001). Ezek:

- Kulturális reprodukció, amelynek legfontosabb szerepe, hogy a múltban a társadalom által összegyűjtött ismereteket és normarendszert a következő generációkra örökítse.
- Az egyének személyiségének alakítása, amelynek jelentősége, hogy az illető szocializációja során a személyiség is fejlődik. A személyiség két jellemzője a kompetencia, valamint a self. Az oktatásnak fontos velejárója bizonyos személyiségjegyek gyakorisága vagy ritkasága (szorongás, depresszió).
- A társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése fontos, mert a modern oktatás korában már nem feltétlenül csak az öröklés határozza meg a társadalmi különbségeket, hanem a megszerzett végzettségek is.
- A gazdaság működéséhez legalább három ponton kapcsolódik az oktatás. Az első a gazdasági-pénzügyi rendszerhez való kötődés, a másik, hogy az oktatás szolgáltatásnak számít, ezért tranzakció történik, mint bármely más adásvétel esetén. Valamint az emberi tőke, a munkaerő-piaci értékek meghatározottságán alapul.
- A politikai rendszer legitimálása az iskolában történő közvetett vagy közvetlen politikai szocializációs eszközökkel.
- A társadalmi integráció biztosítása fontos a közös viselkedésminták kialakításában, valamint a valóságról alkotott kép formálásában. Végül a modern oktatási rendszerek egyik kiemelkedő szerepe a gyermekmegőrző funkció.

- A különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátására is alkalmas az iskola, hiszen a helyi közösség számára kulturális vagy egyéb programokat szervezhet. A korszerű oktatás a szolgáltató rendeltetést is lényeges funkciónak tartja.
- A társadalmi változások elősegítése vagy fékezése, amely szerep lehetővé teszi „a technológiai változások, új munkaformák, értékek, szerepek, megatartásformák, és felfogások” előmenetelét, vagy akadályozza azt. (Halász 2001)

A modern iskola céljai

Az oktatás és a képzés a nevelés szerves részét képezik. Ezért a pedagógiai célrendszerünk központi egysége a nevelési cél, melyet Bábosik István (1993) két fontos kategóriára osztott fel: 1. közösségfejlesztő magatartás, amelynek komponensei a következő igények kialakulása: a szellemi, közéleti és fizikai munka, a közösségi értékek védelme, a segítségnyújtás, a fegyelmezett viselkedés; 2. önfejlesztő viselkedési forma, amelynek komponensei a következő szükségletek mentén alakulnak ki: intellektuális-művelődési, esztétikai, egészségfejlesztési igények. Tehát a jól megtervezett életvezetés a nevelés célja, amelyben a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartási forma elsajátítása a legfontosabb, hiszen ez nem csak egyéni, hanem társadalmi szinten is haszonnal jár. (Bábosik, 1993)

Információs műveltség

Az Amerikai Könyvtáregyesület (ALA) szerint az információs műveltség fogalmán azt értjük, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, az miként szerveződik és az hogyan, milyen úton található meg, valamint hogyan hasznosítható a tanulásban.

Az információs műveltség/műveletlenség/ korát éljük, hiszen ahogyan David Shank (1997) fogalma, egy olyan világban élünk, amely telítve van információkkal, tehát az információs szmog időszaka tetőzik. Az információs túlterheltségnek okai vannak. Jelen társadalmunkban erős az információs probléma, miszerint: „Hollywood több mint 700 órányi játékfilmet jelentet meg évente, ami hozzáadódik ahhoz a több mint 100 000 órányi filmanyaghoz, amit a megelőző évek alatt kiadtak. Mi több, egy olyan videoplatform felhasználói, mint például a YouTube, több mint 100 000 órányi új videoanyagot töltenek fel naponta. A kereskedelmi televíziók világszerte hozzávetőleg 48 millió órányi

videoüzenetet hoznak létre évente, míg a rádióállomások 65,5 millió órányi saját műsort sugároznak minden évben. Jelenleg több mint 140 millió létező könyvet tartunk számon, és naponta további 1500 új könyv jelenik meg világszerte. És persze ott a világháló – vagyis az internet –, s ez olyan óriási, hogy senki sem tudja a valós méretét. A Google körülbelül egy évtizeddel ezelőtt kezdte meg a weboldalak indexelését, és jelenleg 13,4 milliárd oldalnál tartanak a világhálón (de Kunder, 2013; In: Potter, 2015), amely becslések szerint csupán 1%-a az összes weboldalnak (Sponder, 2012; In.: Potter, 2015).” Shank megközelítéséhez visszatérve tehát, e példát követve is megállapítható, hogy az információs szmog okai a túl sok információ, amely ma már túl gyorsan áramlik a világhálónak köszönhetően. Továbbá az, hogy egy olyan korban élünk, amikor túl gyorsan kell döntéseket hoznunk, mi több ezeknek a döntéseknek ebben az információsan kibővült világban még nagyobb súlyát érezzük, hiszen tudatában vagyunk annak, hogy nem tudhatunk minden, az adott témában releváns információt, amely a döntésünk során fontos lehet.

A tudás mibenléte is átalakul ezzel a változó világgal. Ujhelyi Adrienn (2015) szerint a technológiai-procedurális tudás az, ami leginkább változik. A következőképpen építi fel a tudásokat. Az első foka a számítástechnikai tudás, amely egy alapvető készségeket, képességeket magába foglaló tudásforma. Ennek birtokában a mindennapi életünkhöz szükséges informatikai problémákat meg tudjuk oldani. Az ECDL-vizsga méri ezt a fajta képességet. A második szintjét Ujhelyi perszonalizált technológiának nevezi. Az elnevezés nem véletlen. Alapvetően feltételezi, hogy manapság a személyre szabottság fontos, elengedhetetlen kritérium a felhasználó életében. Ennél fogva igény van saját arculat kialakítására, kedvencek és könyvjelzők létrehozására. Harmadik tudásformának a tartalom-előállítást tartja a szerző. Miszerint a mai IGeneráció, már nem pusztán passzív befogadóként akar jelen lenni az interneten, hanem önálló, kreatív alkotóként, aki ízléséhez és tudásához mérten tartalmakat hoz létre. Számunkra azért kell elkülöníteni ezt a három számítógép-felhasználó típust, mert fontos felismerni, hogy a jövőben máshogyan, más eszközökkel és más prioritásokkal bírnak a diákok, akik az eddig megszokottakhoz képest egyéb kompetenciaterületeken lesznek jóval aktívabbak és kiemelkedőbbek a megszokottakhoz képest. Aczél Petra Műveljük a médiát című munkájában felhívja a figyelmünket arra a tényre, hogy ezzel együtt a média is új arcokat öltött. A változó világ változó igényeihez illeszkedve megjelent az újmédia a nyomtatott és a hagyományos elektronikus média mellett. Számunkra ebben a fordulatban az a legfontosabb momentum, hogy ezek a különféle médiacsatornák különféle kompetenciákat igényelnek. Míg a nyomtatott média befogadójának elsősorban az olvasási, megértési, összefüggés-feltáró és értelmező készségeire kell hagyatkoznia, addig az elektronikus médiát igénylőknek inkább a látás és hallás érzékszervi képességeire kell hagyatkoznia. Ez, ahogyan Aczél

Petra (2015) írja, megkönnyíti a befogadási folyamatot, ugyanakkor „fókuszátlanabbá” is válik a művelet. Az újmédia iránt érdeklődők számára már alapvető készség, hogy a technológiai tudásuk adott legyen, ismerjék az új kommunikációs kultúra jegyeit, szabályait, az üzenetek képi és nyelvi sajátosságait, valamint a hipertextek adta hálózatban boldogulni tudjanak. Ebben a világban már nem az információért való küzdelemmel kell számolnia az üzenet megalkotójának. Korunk nagy kihívása, hogy a figyelmet kell a középpontba helyezni, azért versengeni és azt akár gazdasági előnnyé tenni. Az újmédia világa már begyűrűzte a világot, és Badke (2008) szerint az információs világban már felnőtt egy nemzedék, akik számára iskolás korban adottak voltak az internetes lehetőségek, a probléma azonban abban rejlik, hogy senki sem tanította meg számukra azt, hogyan kell bánni az információkkal, mit és hogyan érdemes felhasználni annak érdekében, hogy a jókora információmennyiséggel boldogulni tudjanak az egyéni, saját közegükben. Természetesen ez is egy tanítási-tanulási folyamat. Olyan korban élünk, ahol nem könnyű pedagógusnak, nevelőnek, szülőnek lenni. A gyerekek dolga pedig még nehezebb, hiszen a felnőttek oldaláról megfogalmazódik a nagy kérdés, hogy mire készítjük fel a gyermeket, ha azt sem tudjuk, hogy milyen közegben, milyen adottságú világban fog élni, és milyen társadalmi és munkáltatói elvárások fogalmazódnak meg vele szemben a jövőben. A gyermek helyzete pedig még komplikáltabb, hiszen be kell tudnia illeszkedni a társadalmi elvárásoknak megfelelően az interperszonális közösségekbe, a felnőttek által kijelölt „helyesnek” vélt világba, ugyanakkor a már számára természetes újmédia világba is be kell, hogy integrálódjon, de ez más attitűdöt, más készségeket, képességeket kíván. El kell fogadni azt a tényt, hogy a fiatalok számára a világ számunkra természetes rendje felborul és a világhálón, a virtuális közösségi terekben élnek meg ifjúságuk jelentős részét. Mivel ez ellen nem tudunk tenni és a technológiai forradalom miatt nincs is értelme, egyetlen dolgot tehetünk, azt, hogy felvértezzük őket olyan ismeretekkel, amelyeket a lehető legtöbbféle szituációban tudnak hasznosítani. Ennek formája, hogy nem a brutális mennyiségű lexikai ismeretet kérjük számon, hanem inkább a kompetenciafejlesztést helyezzük a középpontba. Az információs társadalom és az oktatás kapcsolatának tanulmányozása kapcsán egy pedagógiai alapvetés tűnik szembe. Az információs műveltség modellje Varga Katalin (2014) szerint egy körkörös folyamat, amelyben az alábbi összetevők szorosan egymásra épülnek:

- az információs igény felismerése,
- az információ ismerete,
- az információforrások ismerete,
- információkeresési készségek,
- értékelés, válogatás,
- az információ hasznosítása,
- új információ létrehozása.

| | |
|----------------------------------|---|
| Az információs igény felismerése | <ul style="list-style-type: none"> • Önismeret • Problémamegoldó készségek • Intelligencia • Kíváncsiság |
| Az információ ismerete | <ul style="list-style-type: none"> • Az információ fogalma • Az információ megjelenési formái • Az információ mennyiségének és minőségének mérése • Az információ jelentősége |
| Az információs források ismerete | <ul style="list-style-type: none"> • Olvasottság, alpműveltség • Médiaismeret, médiaműveltség • Könyvtárhasználati ismeretek • Internethasználat • Web 2.0 |
| Információkeresési készségek | <ul style="list-style-type: none"> • Lényeglátás, szövegértés • Keresés a szövegben - olvasási készség • Keresés a könyvtárban • Digitális írástudás • Keresés adatbázisokban • Keresés az interneten • Boole operátorok, keresőnyelvek használata • Adatszerkezetek ismerete • Keresési stratégiák és taktikák • A keresés eredményének értékelése |

III/5. táblázat: A modell további összetevőkre bontható

In Varga Katalin: Az információs műveltség fejlesztése: A könyvtárak szemléletváltása és feladatai a 21. században

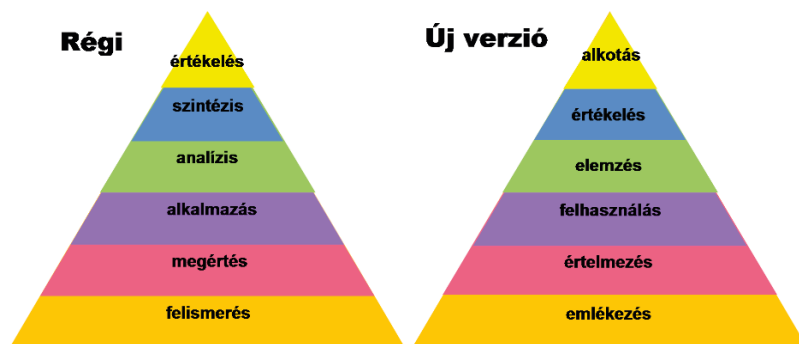
„Ezek kiemelt fejlesztése az oktatás minden szintjén és a könyvtárakban is kívánatos.” – mondja Varga (2014, pp. 2.) Ha ezt a folyamatot pedagógiai keretbe foglalva tekintjük, akkor a Bloom-féle taxonómia szintjeire ismerhetünk rá. Bloom a személyiségfejlesztés három célrendszerét különítette el. A kognitív (értelmi) fejlődést, az affektív (érzelmi-akarat) fejlődést és a pszichomotoros fejlesztést. Ennek kognitív szintjét vizsgálva elkülönülnek a gondolkodás szintjei, amelyekhez meghatározott tanulói viselkedési jellemzők társulnak. (Falus, 2003)

A gondolkodás szintjei a következők:

- ismeretek (emlékezés, felismerés, felidézés);
- megértés (értelmezés, interpretáció);

- alkalmazás (problémamegoldás),
- analízis (elemzés, a struktúra feltárása, motívumok értelmezése);
- szintézis (eredeti és egyedi produktum létrehozása);
- értékelés (vélemény- és ítéletalkotás a saját értékrend alapján).

A kategóriák a gondolkodási folyamat összetettségének tekintetében különböznek. (Falus, 2003) Az információs műveltség modelljének alsóbb szintjein is az ismeretek jelennek meg, fontos azonban, hogy megelőzi a felismerés, hiszen itt már nem egy tankönyvből, pedagógustól kapott adott információra vonatkozik a tudás, hanem azt is az egyénnek kell felismernie, hogy az információs szmogban milyen igény fogalmazódik meg számára, milyen típusú tudásnak akar a birtokában lenni. Az ismeretek szintje az információs műveltség vonatkozásában kétfajta tudásra vonatkozik. Az egyik az információnak, a másik pedig az információforrásoknak az ismeretét jelenti. Ismét komplexebb fogalmi hálóban kell gondolkodnunk, mert nem egy adott tankönyvre, szakirodalomra támaszkodva kapunk biztos információkat, hanem magunknak kell felismernünk a megfelelő forrást. A keresés folyamata magában rejtje a megértés és az alkalmazás szintjét, hiszen a keresési folyamat maga a problémamegoldás útja, miközben a szövegértelmezés módja, a megértés lehetősége. Az analízáló, elemző szinthez kapcsolható az értékelés és a válogatás, ez esetben természetesen az információ elemzése történik. Az utolsó két szint azonban a konstruktivista tanulási térben egyfajta fordulatot vesz. Amíg Benjamin S. Bloom felfogása szerint előbb létre kell hoznunk egy a tanulás eredményeként létrejött produktumot, majd aztán kell egyfajta értékelésnek alávetni azt, addig az információs műveltség modellje előbb hasznosítja a megszerzett információkat, majd végezetül hoz létre egy újabb információt. Bloom amerikai oktatáskutató és De Block belga professzor szerint a követelményekből kell kiindulni, majd operatív módon kikövetkeztethető a tanulásszervezés éppen aktuális feladata és módszere. A kognitív pszichológusok az 1990-es években a Bloom-féle rendszert a 21. század követelményeire optimalizálva a következőképpen képzelték el:



III/1. ábra: Összehasonlítás (Bredács, 2013)

Mint látható, a mai kor igényeire adaptálva a kritikai gondolkodás helyett a problémamegoldásra és a tevékenykedtetésre helyeződött a hangsúly. Ezzel is bizonyítva, hogy korunk igényei szerint a tanítási-tanulási folyamatnak is változásokon kell átmennie ahhoz, hogy az élet kihívásaival könnyebben megküzdő, konstruktív életvezetésre alkalmas egyének nőjenek fel.

Befejezés

Dolgozatom felvezetője betekintést nyújtott a jelen iskolájának eredményeibe, nehézségeibe egy részletesebb elemzés kapcsán. Halász Gábor nyomán a modern iskoláról alkotott elképzelésekről is áttekintést kaphattunk, ezzel fölvezolv a kor igényeit. A tanulmány azonban a dolgozat utolsó részével akarta bebizonyítani az információs műveltséggel kapcsolatban, hogy a figyelemközpontú mindennapok, a globalizált világ új lehetőségei egy olyan embertípust kívánnak, aki nem pusztán a lexikai tudás bölcseléseinek áll birtokában, hanem olyat, aki képes felismerni azt, hogy amikor információra van szüksége, mikor, mit és hogyan kell alkalmaznia annak érdekében, hogy elérje a célját: a megszerzendő, releváns információt. Ennek megoldása az oktatásban keresendő. Jelen esszé a didaktikában gyakran emlegetett Bloom-féle taxonómiát hívta segítségül, hogy párhuzamot vonjon az információs műveltség modellje és a tanulási folyamat között.

Irodalom

- Aczél P. (2015). Médiaműveltség. In.: Aczél P. – Andok M. – Bokor T.: *Műveljük a médiát!* Budapest: Wolters Kluwer.
- Bábosik I. (1993). *A nevelés folyamata és módszerei*. Budapest: Leopárd kiadó.
- Badke, W. (2004): *Research Strategies: Finding your Way through the Information Fog*. 2nd ed., Lincoln, NE.: iUniverse.com.
- Benedek, M. (2005). A „finn csoda” – és ami mögötte van. PISA-konferencia Helsinkiben, 2005. március 14–16. *Új Pedagógiai Szemle*. Finn.html. letöltés ideje: 2017. 06. 14-én: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00091/2005-04-vt-Benedek>.
- Balázsi I. – Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2013). *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

- Balázs I. – Balkányi P. – Ostorics L. – Palincsár I. – Rábainé Szabó A. – Szepesi I. – Szipőcsné Krolopp J. – Vadász Cs. (2014). *Az országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bredács A. M. (2013). *A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben*. BME Tanárképző Központ. Letöltve: 2017. 06. 15-én.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm.
- Dömsödy, A. (2012). *Az információs műveltségről való gyermeki gondolkodás*. Budapest, ELTE NTDI.
- Falus I. (2003): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halász G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kroó N. (2004). *Mindentudás Egyeteme 3*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Potter, J. W. (2015): *Médiaműveltség*. Budapest: Wolters Kluwer.
- Shenk, D. (1997). *Data Smog*. San Francisco: Harper.
- Szalay, P. V.–I.–E.–C.–B. *Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról*. Letöltve: 2017. 06. 12-én.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentés>.
- Varga K. (2014). *Az információs műveltség fejlesztése: A könyvtárak szemléletváltása és feladatai a 21. században*. Letöltve: 2017. 05. 15-én.
<http://nws.niif.hu/ncd2014/docs/ehu/048.pdf>.
- Vári P. – Auxné Bánfi I. – Felvégi E. – Rózsa Cs. – Szalay B. *Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról*. Letöltve: 2016. 04. 26-án.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentés.html>.
- Ujhelyi A. (2015): Az internet mint szocializációs közeg. In.: Kósa É.: *Médiaszocializáció*. Budapest: Wolters Kluwer.